

4. Мандрикова Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности / Е.Ю.Мандрикова // Психолог. журн., 2008. – Т.29. – № 4. – С. 54-65.
5. Миско Е.А. Особенности жизненной перспективы у ветеранов войны в афганистане и ликвидаторов аварии на ЧАЭС / Е.А.Миско, Н.В.Тарабрина // Психол. журнал – 2004. – Т.25. – № 3. – С. 44-52.
6. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
7. Сырцова А.И. Возрастная динамика временных ориентаций личности / А.И.Сырцова, О.В.Митина // Вопр. психологии – 2008. – № 2. – С.41-54.

The features of representations about time prospect at students of humanitarian and natural-scientific direction are considered in the given article. The basic attention is given to time prospect and categories, which will act as basic, making her image.

Keywords: time prospect, an image of the future.

Отримано: 26.08.2010

УДК 159.9:331.108. 2:355

Н.Є. Гоцуляк, Н.Л. Кротік

Аналіз структури методичних умінь викладача іноземної мови на предметно-операційному та мотиваційно-смісловому рівнях

Стаття присвячена аналізу структури методичних умінь викладача іноземної мови на предметно-операційному та мотиваційно-смісловому рівнях.

Ключові слова: методичні уміння, викладач іноземної мови, предметно-операційний рівень, мотиваційно-смісловий рівень.

Статья посвящена анализу структуры методических умений преподавателя иностранного языка на предметно-операциональном и мотивационно-смысловом уровнях.

Ключевые слова: методические умения, преподаватель иностранного языка, предметно-операционный уровень, мотивационно-смысловой уровень.

Політичні, соціально-економічні й культурні зміни, що відбуваються в Україні останнім часом, суттєвим чином впливають на розвиток її освітньої системи. Тенденції, що виявилися в сфері навчання іноземної мови, пов'язані з розвитком євроінтеграційних процесів, орієнтацією на світові тенденції розвитку, переглядом завдань навчання з урахуванням формування „вторинної” мовної особистості, введенням нових освітніх стандартів, відновленням змісту іншомовної освіти та вимагають підвищення якості педагогічної праці викладача іноземної мови.

Успішне вирішення завдань, що постають у цей час перед системою іншомовної освіти, значною мірою залежить від рівня професійної креативності та майстерності викладача іноземної мови. Незважаючи на певну стабільність мовної системи, зміна соціального контексту вивчення іноземної мови, а також цілей і завдань навчання потребують від педагога постійно переглядати сформовані в колишньому досвіді методи й прийоми викладання та освоювати нові способи подання мовного матеріалу, адекватні конкретним цілям і обставинам навчального процесу. Перед педагогом постає нагальна потреба безперервного підвищення своєї професійної кваліфікації, розвитку своєї педагогічної діяльності. Основною проблемою на шляху вдосконалення педагогічної майстерності для викладача іноземної мови, як показують дослідження багатьох психологів, педагогів і методистів, є недооцінка значущості рівня предметної компетентності, складовими якої є психологічна, методична та фахова підготовка викладача іноземної мови. Перш за все, це стосується питань методики викладання. У багатьох випадках недостатнє прагнення до самоосвіти й удосконалення своєї діяльності, неготовність до критичного переосмислення й корегування методичної системи протягом багатьох років, складний набір „зручних” прийомів, способів розкриття змісту навчального матеріалу, його закріплення й контролю, нездатність педагога здійснювати відновлення й поповнення методичного „багажу” за рахунок нових елементів стають непереборними бар'єрами для професійного розвитку викладача іноземної мови.

Один з напрямків аналізу структури діяльності викладача репрезентують роботи З. Ф. Єсаревої, Г. А. Засобиної, Н. В. Кузьміної Г. Б. Скока та ін. Учені, розробляючи теорію психологічної структури педагогічної діяльності, стверджують, що психологічна структура педагогічної діяльності – це взаємозв'язок, система й

послідовність дій педагога, спрямованих на досягнення поставлених цілей шляхом вирішення професійно-педагогічних завдань [1; 7; 8]. Автори використовують різну термінологію (блоки, компоненти, композиційний базис, складові, сторони, аспекти, специфічні характеристики й т.д.), але мають на увазі, як правило, ті ж самі елементи або компоненти структури.

Н. В. Кузьміна у структурі педагогічної діяльності виділяє п'ять компонентів. Кожний із цих компонентів має свою характеристику, при цьому дослідниця докладно описує перелік конкретних умінь, які забезпечують успіх цих аспектів діяльності викладачів [7]. Так, наприклад, конструктивний компонент, на думку Н. В. Кузьміної, пов'язаний із відбором і композицією змісту інформації, яку повинні засвоїти студенти; проектувальний – плануванням діяльності суб'єктів навчання, під час якої інформація засвоюється, і планування власної діяльності. Організаторський компонент структури – це організація подання інформації слухачам, організація різних видів діяльності, результати якої повинні відповідати цілям, організація своєї діяльності й поведінки. Комунікативний компонент включає ряд завдань, що передбачають встановлення відповідних взаємин зі слухачами, ефективних взаємин з керівниками цієї педагогічної системи, а також співставлення своєї діяльності з вимогами до неї. Гностичний компонент структури передбачає вивчення способів впливу на інших людей і те, яким чином це можна здійснювати, вивчення вікових та індивідуально-типологічних характеристик “об'єктів” педагогічного впливу, а також переваг і недоліків своєї діяльності.

Зазначені компоненти є об'єктивними складовими професійної діяльності педагога, вони відображають її сутність та особливості, але жодний з них не можна виділити як головний, системоутворюючий, тому що всі вони рівною мірою значимі, хоча й помітною є певна перевага гностичного компонента. Необхідно зазначити, що такий підхід до аналізу професійної діяльності педагога можна використовувати більшою мірою для оцінки вже досягнутого рівня педагогічної майстерності, а не для розгляду динаміки розвитку професійної креативності викладача.

Дещо інший напрямок аналізу діяльності педагога репрезентують роботи С. І. Архангельського і Г. І. Хозяїнова. У цих роботах основою педагогічної діяльності визначено навчальну діяльність [2; 11]. Вона, на думку зазначених авторів, включає такі види: планування; передача знань, умінь, навичок; організація навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання; контроль за ходом навчання й перевірка засвоєння змісту; педагогічне діагностування; корекція навчального процесу.

Відповідно до цього підходу, у структурі педагогічної діяльності домінуючим є такий компонент, як організація пізнавальної діяльності суб'єктів навчання. Це, за словами Г. І. Хозіяїнова [11], підсилює, робить цілеспрямованими інші види навчальної діяльності педагога. Особливістю цього напрямку можна вважати практичну спрямованість на безпосередню діяльність викладача. Метою розробленої в рамках зазначеного підходу програми вдосконалення педагогічної діяльності є вивчення загальних особливостей об'єкта навчальної педагогічної діяльності, процесу навчання й діяльності викладача. При цьому важливе значення надається самонавчанню й самовихованню педагога. Однак при цьому між теорією розвитку педагогічної майстерності й конкретною діяльністю викладача-предметника залишається великий розрив, тому що, за словами самих же авторів, конкретна методична інтерпретація загальних дидактичних концепцій – це дуже складна справа, і вона не завжди під силу пересічному викладачеві.

Серед авторів, що аналізують діяльність педагога на основі професіограм, важливе значення мають роботи В. О. Сластьоніна. Учений досліджує педагогічну діяльність на рівні таких складових, як особистісні й професійні педагогічні якості, основні вимоги до психолого-педагогічної підготовки, зміст методичної підготовки за фахом, обсяг і зміст спеціальної підготовки [9]. Деякі автори пропонують комплексну професіограму педагога, де, крім чисто психологічних характеристик, вказують також на соціальні, технологічні, економічні, медико-гігієнічні компоненти педагогічної праці у цілому [1; 4]. Останнім часом досить поширеною стала аналітична професіограма, у якій подаються не окремі характеристики компонентів педагогічної діяльності та професійно-важливих якостей педагога, а узагальнені нормативні й морфологічні показники структури професії й педагогічної діяльності. Ще один досить важливий тип професіограм – професіограми-завдання, які містять ті завдання, що їх зобов'язаний вирішувати у своїй діяльності викладач. Основою модуля тут є професійне завдання, яке вчені трактують як самостійне ціле і як елемент у структурі діяльності педагога.

У науковій літературі правомірно зазначається, що професіограми мають різний зміст залежно від цілей, для яких вони складаються. Специфіка професіограм акцентує увагу на тому або іншому моменті діяльності викладача. Усі підходи до визначення структури педагогічної діяльності не можна взяти за основу нашого дослідження, тому що вони не акцентують увагу на процесі становлення й розвитку професійної діяльності викладача й не виділяють системотвірного компонента у її структурі.

Залишається відкритою й проблема рівнів педагогічної діяльності (педагогічної майстерності). Є кілька підходів до визначення й характеристики цих рівнів. Н. В. Кузьміна виділяє п'ять рівнів професіоналізму. Вона бере за основу класифікації "оперування знанням": 1) репродуктивний; 2) адаптивний; 3) локально-моделюючий; 4) системно-моделюючий; 5) системно-моделюючий творчість вихованців [7].

Необхідно зазначити, що, відповідно до цієї класифікації, досить часто буває дуже важко за зовнішніми ознаками визначити рівень педагогічної майстерності. Тому частіше використовують інший підхід, що передбачає використання експертних оцінок і самооцінки за допомогою спеціально розроблених шкал. Поширеною є також оцінка педагогічної майстерності за шкалою, що виділяє п'ять рівнів педагогічної діяльності. Основою оцінки при цьому є критерії, що відображають, на думку її авторів, основні сторони діяльності педагога: 1) стимулювання й мотивація діяльності суб'єктів навчання; 2) організація навчальної діяльності суб'єктів навчання; 3) володіння змістом і його методичною організацією; 4) організація своєї діяльності в процесі навчання; 5) структурно-композиційна побудова заняття. Визначений на основі цих критеріїв узагальнений функціональний показник педагогічної майстерності дозволяє виявити рівень професійної діяльності викладача.

Ще один напрям аналізу педагогічної майстерності виділяє два полярних рівні: "майстер"–"немайстер" педагогічної справи. При цьому докладно аналізуються найбільш яскраві характеристики діяльності "майстрів", які й позиціонуються як базові ознаки педагогічної майстерності. Зазначені характеристики-ознаки є своєрідними орієнтирами для викладачів, що прагнуть удосконалити свою професійну діяльність.

Сьогодні у педагогіці та психології виділяють три рівні педагогічної діяльності: педагогічна майстерність, педагогічна творчість та педагогічне новаторство. Педагогічна майстерність характеризується тим, що викладач усвідомлено і гнучко застосовує на практиці сталі прийоми, методи і форми навчання й виховання. Педагог самостійно обирає завдання, оригінально будує заняття, використовуючи різні види тренувальних вправ, спеціально підбирає різноманітний дидактичний матеріал, що сприяє підвищенню ефективності навчання. При цьому викладач, що досяг рівня майстерності, не створює нічого принципово нового, хоча постійне застосування добре відомих прийомів і методів піднімає його діяльність до рівня справжньої майстерності, що дозволяє досягати стабільних високих результатів.

Педагогічна креативність передбачає впровадження в своїй професійній діяльності принципово нових елементів. Викладач створює свою систему роботи, що відрізняється оригінальними прийомами навчально-виховної роботи зі студентами, підбором оригінальних, авторських, принципово нових дидактичних засобів щодо окремих розділів досліджуваних курсів. Про викладацьку креативність мова йде, коли педагог привносить у традиційну систему навчально-виховної роботи щось нове, оригінальне, що сприяє підвищенню ефективності педагогічної діяльності.

Педагогічне новаторство – це вищий рівень професійної креативності. Для нього характерний пошук принципово нових шляхів якісного відновлення всього навчально-виховного процесу. Новаторство завжди передбачає глибинні зміни педагогічної технології, корінний перегляд педагогічної теорії. Відмінними рисами професійного новаторства педагога є: внутрішня потреба в педагогічній креативності, стійкий інтерес до теорії педагогічної діяльності, спрямованість на розробку нових інформаційних технологій, педагогічних інновацій, висока стійка результативність педагогічної діяльності.

Подібний аналіз структури діяльності вищого рівня майстерності, як і критерії оцінки професійної діяльності викладача, є спробою опису ідеальної педагогічної діяльності, створення певної моделі цієї діяльності, еталона, до якого повинен прагнути викладач при підготовці й удосконаленні своєї професійної діяльності. Ці характеристики визначають кінцеву мету такого устремління викладача, вони дозволяють визначити головний напрям, але залишають без уваги сам процес розвитку педагогічної діяльності та її цілісність, не виявляють провідного, системотвірного компонента цієї діяльності, цілеспрямований вплив на який допоміг би перевести цю саму діяльність на більш високий рівень, а самому педагогові стати справжнім професіоналом сьогодення, майстром своєї справи.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної системи вищої педагогічної освіти викладач іноземної мови є фахівцем, що має подвійну спеціалізацію – як у сфері викладання іноземної мови, так й у сфері міжкультурної комунікації. Іншими словами, сьогодні відбувається ускладнення й розширення кваліфікаційних характеристик такого фахівця, обов'язковою вимогою до якого є володіння культурою іншомовного мовленнєвого спілкування й власне педагогічною діяльністю. У цьому зв'язку велике значення має розгляд питання про структуру й зміст діяльності викладача іноземної мови, а також визначення вимог до рівня його педагогічної діяльності з урахуванням змін змісту й цілей навчання іноземної мови.

Відповідно до вимог системного підходу, професійну діяльність будь-якого фахівця потрібно розглядати в єдності діяльнісного й особистісного проявів: як якісну характеристику суб'єкта діяльності, що свідчить про високу професійну кваліфікацію й компетентність, ефективні професійні навички й уміння, володіння сучасними й адекватними способами вирішення професійних завдань та дозволяє працювати на високому рівні продуктивності; як якісну характеристику суб'єкта діяльності, що відображає високий рівень розвитку професійно-важливих індивідуально-ділових якостей, інваріант професійної діяльності, мотиваційну сферу й ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця.

У структурі діяльності викладача іноземної мови можна виділити два компоненти: предметно-операційний і мотиваційно-смисловий. Основою предметно-операційної сфери діяльності викладача є знання, уміння, навички. Структура знань педагога, необхідних для успішності його професійної діяльності, включає систему загально-культурних, спеціальних, психологічних, методичних знань. При цьому, як зазначає О. Ф. Волобуєва, структура знань викладача іноземної мови відрізняється від структури знань в інших лінгвістичних професіях насамперед тим, що це знання є педагогічним і його потрібно розглядати як цілісну й систематизовану сукупність даних про науку, навчальний предмет з метою раціонального вирішення педагогічних завдань [3]. Ураховуючи загальний підхід до структури педагогічних знань й особливостей процесу розвитку педагогічної діяльності, можна виділити такі десять компонентів знань викладача іноземної мови: знання з мовознавства; дидактико-методичні знання; знання про методи навчання іноземної мови; психолого-педагогічні знання; психолого-методичні знання; знання про прийоми й засоби навчання іноземної мови; знання про психолого-педагогічні методи дослідження; знання про виховання в процесі навчання іноземної мови; знання про країну й культуру іноземної мови; знання викладача про себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Що стосується володіння викладачем прийомами й засобами навчання іноземної мови, мова йде про вміння педагога, що включене в дію. З огляду на це, основними компонентами володіння викладачем прийомами й засобами навчання можна вважати: використання методів навчання іноземній мові; підбір матеріалу для вивчення; використання методів психолого-педагогічного впливу; врахування психолого-лінгвістичних особливостей при підборі вправ; використання знань про культуру країни іноземної мови; підбір прийомів і засобів навчання; врахування виховних можливостей різних аспектів навчання іноземної мови; використання в роботі

досягнень педагогів-новаторів. На думку багатьох авторів (Д. М. Завалишина, Б. М. Кедров, В. Д. Шадриков та ін.), всі ці вміння й навички можна позначити трьома основними вміннями: уміння переносити відомі знання, варіанти рішення в умови нової навчальної ситуації; уміння знаходити в кожній ситуації нове рішення; уміння створювати нові елементи методичних знань та ідей і конструювати нові прийоми рішення в новій навчальній ситуації.

Основа мотиваційно-сислової сфери діяльності викладача іноземної мови – мотиви, потреби й ціннісні орієнтації діяльності, а також професійна самосвідомість його як фахівця. Численні дослідження мотиваційної сфери педагогічної діяльності показали, що визначальними в діяльності викладача іноземної мови є такі групи мотивів що виражають потребу в тому, що є основним змістом професії; престижу; мотиви саморозкриття й самоствердження педагога в професії; що виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії із професією; що, пов'язані із зацікавленістю педагога в зовнішніх атрибутах професії [1; 5; 12].

Системні ознаки мотиваційної сфери проявляються в професійній спрямованості. Цей феномен можна визначити через ієрархічну залежність професійних переконань, цінностей, мотивів і цілей професійної діяльності. Він проявляється в інтересах, прагненнях, відносинах, що складаються між викладачем та його професійною діяльністю. Саме професійна спрямованість є інтегральною характеристикою мотиваційної сфери людини та характеризує ступінь відповідності провідного мотиву вибору професії об'єктивному змісту цієї професійної діяльності. Результати досліджень [3] дозволяють говорити про три види професійної спрямованості діяльності викладача іноземної мови: 1) спрямованість педагогічної діяльності на сам предмет – іноземну мову; 2) спрямованість діяльності на становлення суб'єкта навчання як фахівця, його інтелектуальний та особистісний розвиток; 3) спрямованість на вдосконалення рівня педагогічної діяльності.

Дослідження професійної самосвідомості викладачів показують, що самосвідомість викладача іноземної мови проявляється як міжсистемна взаємодія трьох структур: когнітивної, афективної й поведінкової. Когнітивна підструктура забезпечує усвідомлення себе як особистості в системі професійної діяльності, міжособистісних відносин та особистісного розвитку; в афективній підструктурі виділяють самоставлення, самоповагу й самоінтерес педагога до себе як професіонала; поведінкова складова професійної самосвідомості пов'язана із задоволеністю своєю педагогічною діяльністю.

Викладач іноземної мови є, насамперед, фахівцем із вищою освітою, а тому, в першу чергу, його діяльність повинна відповідати вимогам, що висувуються до рівня підготовки випускників мовних і педагогічних вузів за фахом “Викладач іноземної мови”. Державний стандарт вищої професійної освіти за напрямком підготовки фахівців у сфері іноземних мов визначає вимоги до викладача через перелік основних операційних умінь. Для вирішення практичних професійних завдань викладач іноземної мови повинен уміти здійснювати такі види діяльності, як: організаційно-управлінська, науково-дослідна, проектна, науково-методична. При цьому він повинен мати актуалізовані знання з методики викладання іноземних мов, фундаментальних положень лінгвістики й теорії іноземної мови, а також володіти комунікативними компетенціями іноземною мовою.

У цілому професійно-орієнтовані вміння викладача іноземної мови можна розділити на такі групи: професійно-мовні; професійно-комунікативні; методичні вміння. Володіння викладачем професійно-мовними вміннями означає, насамперед, професійне володіння іноземною мовою. Відповідно до державного стандарту професійне володіння іноземною мовою передбачає здатність співвідносити понятійний апарат вивчених дисциплін з реальними фактами і явищами професійної діяльності, уміння творчо використовувати теоретичні положення для вирішення практичних професійних завдань, володіння системою знань про зв’язок мови й культури народу, про національно-культурну специфіку країн іноземної мови та своєї країни, а також практичне володіння системою іноземної мови й знання принципів її функціонування щодо різних сфер мовної комунікації.

Відповідно до позиції І. І. Халєєвої, професійне володіння іноземною мовою можна розглядати як такий рівень володіння мовою, що характерний для “освіченого носія цієї мови” [10, с. 64]. Йдеться про володіння викладачем мовною й концептуальною системами мови та іншої культури. Таке прилучення до мовної картини світу інофона передбачає оволодіння вербально-семантичним кодом цієї мови й пов’язане з побудовою в когнітивній системі людини вторинних когнітивних конструкцій – знань, що співвідносяться зі знаннями про світ представника іншої лінгвокультурної спільності.

Отже, професійне володіння мовою передбачає сформованість у викладача-фахівця “вторинної” мовної особистості, що володіє культурою іншомовного мовленнєвого спілкування. Основою “вторинної” мовної особистості як системного лінгвокогнітивного утворення є соціально-психологічна особистість взагалі. Її необхідно

розглядати невід’ємно від навчання культури іншомовного мовленнєвого спілкування, а її основною ознакою є мовна, лінгвокогнітивна свідомість. Це положення багато в чому свідчить про необхідність переосмислення вимог до рівня майстерності викладача через призму феномена “мовна особистість”. На мотиваційному рівні це передбачає розгляд особистості в найбільш загальному, глобальному соціально-психологічному сенсі, що закономірно, тому що мовна особистість є особистістю, що виражається в мові та через мову [3].

Ідею про необхідність формування в процесі навчання іноземної мови “вторинної” мовної свідомості, характерної для носіїв цієї мови, підтримує багато науковців. Зокрема, П. Я. Гальперін мовною свідомістю народу як носія цієї мови називає сукупність мовних значень, що є способом специфічного для цього народу переломлення позамовної дійсності, виділення в ній певних сторін, характеристик, які в інших мовах не виділяються або виділяються інакше [5].

Мова як спосіб і знаряддя пізнання одночасно включає і специфічне мовне відображення дійсності в ідеальній формі, закріплене в мовних значеннях формальних структур кожної конкретної мови. Ці значення і способи діяльності, що їх розкривають, стають справжнім предметом усвідомлення при зіставленні рідної й іноземної мов. Все це свідчить про те, що зіставлення й диференціювання окремих явищ при оволодінні іноземною мовою передбачає “переусвідомлення”, тобто усвідомлення того, як один і той же предметний зміст носії певної мови усвідомлюють по-різному [4, с. 105]. Це положення й визначає значимість мовної свідомості в процесі здійснення інтеркультурної комунікації та у процесі навчання іноземної мови в мовному й педагогічному вузах. Таким чином, оволодіння специфікою мовної свідомості є найважливішою характеристикою професійного володіння іноземною мовою, що, у свою чергу, визначає рівень професіоналізму викладача.

Необхідність формування комунікативної компетентності суб’єктів навчання як кінцевої мети навчання іноземних мов і культур у навчальних закладах визначає доцільність зарахування до професійно значимих умінь викладача іноземної мови комунікативні вміння. Це означає, що викладач іноземної мови, який досяг рівня професіоналізму в своїй педагогічній діяльності, повинен володіти комунікативними компетенціями іноземною мовою.

Змістовною сутністю комунікативних компетенцій викладача іноземної мови є лінгвістичний, соціокультурний і прагматичний компоненти. Зміст лінгвістичного компонента – це знання фонологічних, лексичних, граматичних явищ і закономірностей іноземної мови як системи, включаючи когнітивну організацію й способи

збереження знань про мовні явища в професійній свідомості педагога, знання літературної норми мови, знання й уміння, пов'язані із застосуванням різних видів дискурсу в професійній діяльності, уміння здійснювати лінгвістичний аналіз художнього, наукового, науково-популярного, публіцистичного та офіційно-ділового текстів. Що стосується соціокультурного компонента комунікативних компетенцій викладача, та він передбачає знання національно-культурної специфіки вербальної та невербальної поведінки та уміння застосовувати ці знання в процесі комунікативної діяльності. Прагматичний компонент передбачає застосування викладачем у його професійній діяльності знань й умінь, пов'язаних з виявленням прагматичних параметрів висловлювання, мовної організації функціонально-стильових різновидів тексту. Зазначені комунікативні компетенції викладача іноземної мови можна конкретизувати через якісні вимоги до рівня володіння комунікативними вміннями у всіх видах мовної діяльності (аудіювання, говоріння, читання й письмо).

Володіння методичними вміннями означає, що викладач повинен не тільки мати високий рівень мовної й комунікативної компетентності іноземною мовою, але й володіти основами та принципами організації комунікативно-спрямованого навчання майбутніх фахівців як суб'єктів міжкультурної комунікації, а також володіти методами й методиками організації комунікативно- і культурно-орієнтованого проведення заняття.

Очевидним є те, що викладати іноземну мову треба в контексті культури своєї країни й країни іншої мови. Конкретний комунікативний акт завжди включає спрямованість, що передбачає в одержувачі певний ступінь володіння мовою й необхідними відомостями, які забезпечують розуміння тієї або іншої інформації. З огляду на це, необхідно враховувати національно-культурні особливості адресата й накопичувати імпліцитні (фоново-країнознавчі) знання з метою зняття мовних бар'єрів у процесі міжкультурної взаємодії. Важливо також враховувати, що викладач повинен не тільки сам адекватно використовувати знання про особливості системи мови, культури країни в процесі міжкультурного спілкування, але й уміти зіставляти й роз'яснювати певні відмінності. Йдеться про вміння виявляти труднощі засвоєння мовного матеріалу, пояснювати значення й вживання лексичного та граматичного матеріалу, а також про вміння пояснювати специфіку іншої культури при навчанні іноземної мови.

Структура й характер методичних умінь викладача іноземної мови визначається функціями й завданнями його педагогічної діяльності. Як правило, кожне окреме вміння вимагає застосування

знань різних сфер, до того ж саме за характером й рівнем сформованості методичних умінь судять про професійну майстерність викладача іноземної мови. Загальноприйнятим є структурування вмінь щодо окремих компонентів педагогічної діяльності, із сукупності яких і складається методична майстерність: 1) проєктувальні вміння (планування окремих занять, циклів, усього курсу); 2) адаптаційні вміння (пошук адекватних прийомів вирішення поставлених завдань залежно від умов діяльності); 3) організаційні вміння, що залежать від видів робіт на занятті; 4) мотиваційні вміння, які забезпечують інтерес суб'єктів навчання до навчального процесу; 5) уміння контролю й самоконтролю; 6) дослідницькі вміння. Саме володіння викладачем іноземної мови професійно-мовними, комунікативними й методичними вміннями свідчить про високий рівень педагогічної майстерності й професійної креативності його діяльності.

Отже, педагогічна креативність передбачає впровадження викладачем у свою професійну діяльність принципово нових елементів та виявляється на предметно-операційному та мотиваційно-смісловому рівні. Професійно-орієнтовані вміння викладача іноземної мови поділяються на такі групи: професійно-мовленнєві, професійно-комунікативні, методичні, у свою чергу змістовною сутністю комунікативних компетенцій викладача іноземної мови є лінгвістичний, соціокультурний і прагматичний компоненти.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе. – М.: Изд-во МГЛУ, вып. 423, 1996. – 118 с.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе. Его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
3. Волобуєва О. Ф. Формування професійно-комунікативної спрямованості у слухачів мовної спеціальності військових вузів (психолого-лінгвістичний аспект): Дис. канд. психол. н. 20.02.02 / О. Ф. Волобуєва. – Хмельницький, Академія ПВУ ім. Б. Хмельницького, 1999. – 195 с.
4. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Избр. психол. тр. АПСН / П. Я. Гальперин. – М.: Ин-т практ. псих-и, 1988. – 480 с.
5. Гальперин П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и речи / П. Я. Гальперин // Вопросы философии. – 1977. – № 4. – С. 95–101.

6. Кедров Б. М. О теории научного открытия / Б. М.Кедров// Сб. "Научное творчество". – М.: Наука, 1969.
7. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В.Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
8. Скок Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность / Г. Б.Скок. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 100 с.
9. Сластенин В. А. Профессиональная деятельность и личность педагога / В. А.Сластенин// Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 37–38.
10. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И.Халеева. – М., 1989. – 236 с.
11. Хозяинов Г. И. Некоторые аспекты функционального подхода к обучающей деятельности педагога Г. И.Хозяинов. – М.: МГЛУ, 1981. – 125 с.
12. Шадриков В. Д. Педагогическая рефлексия учителя / В. Д.Шадриков. – Уфа: УНУ РАН, 2000. – 148 с.

The article is devoted to the analysis of foreign language teacher's methodological skills structure at the subject-operational and motivational levels.

Keywords: methodological skills, foreign language teacher, subject-operational level, motivational level.

Отримано: 5.08.2010

УДК 005.32:336.225

Т. В. Грубі

Основные симптомы синдрома “Профессийного вигорання” у працівників державної податкової служби України

У статті розкрито основні симптоми синдрому професійного вигорання в працівників державної податкової служби України. Проаналізовано сукупність критеріїв, які характеризують податківця у професійній діяльності, ставленні до безпосереднього оточення та самого себе. Виділено та розподілено на групи симптоми, з яких складається синдром професійного вигорання.

Ключові слова: працівники державної податкової служби; синдром професійного вигорання, критерії, симптоми.

© Т. В. Грубі